

Kassis, Wassilis

## **Gewalt in der Schule und ihre sozialen und personalen Determinanten**

*ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22 (2002) 2, S. 197-213*



Quellenangabe/ Reference:

Kassis, Wassilis: Gewalt in der Schule und ihre sozialen und personalen Determinanten - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22 (2002) 2, S. 197-213 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-89336 - DOI: 10.25656/01:8933

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89336>

<https://doi.org/10.25656/01:8933>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **ZSE** Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

22. Jahrgang / Heft 2/2002

Feb, April 20

## **Schwerpunkt/Main Topic**

### **SelbstSozialisation in der Diskussion**

Dieter Geulen/Jürgen Zinnecker:

Quo vadis Sozialisation? Einführung in eine kontroverse Ortsbestimmung

*Quo Vadis Socialization? Introduction to an Ongoing Controversy . . .* 115

Ullrich Bauer:

Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker

*Self-socialization and/or Socialization as Social Integration: On a Crucial Theoretical Debate in Socialization Research. Reply to Jürgen Zinnecker . . . . .* 118

Jürgen Zinnecker:

Wohin mit dem „strukturlosen Subjektzentrismus“? Eine Gegenrede zur Entgegnung von Ullrich Bauer

*What Shall we do With Subjects Loosing Their Society? A Rejoinder .* 143

Klaus Hurrelmann:

Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympathisierender, aber kritischer Kommentar

*Self-Socialization or Self-Organisation? A Sympathetic But Critical Comment . . . . .* 155

Hermann Veith:

Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung

*Socialization as Reflexive Social Membering . . . . .* 167

Lothar Krappmann:

Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation

*The Concept of Self-Socialization: A Cautionary Note . . . . .* 178

Dieter Geulen: Subjekt, Sozialisation, „Selbstsozialisation“. Einige kritische und einige versöhnliche Bemerkungen. <i>Subject, Socialization, „Self-socialization“. Some Critical And Some Reconciling Remarks</i> . . . . .	186
---	-----

## Beiträge

Wassilis Kassis Gewalt in der Schule und ihre sozialen und personalen Determinanten <i>Violence in School and its Social and Individual Determinants</i> . . . . .	197
--	-----

## Rezensionen/Book Reviews

<i>Einzelbesprechungen</i> H. Hoppe über B. Hoeltje et al. „Stationen des Wandels“ . . . . .	214
---	-----

## Aus der Profession/Inside the Profession

<i>Kommentar</i> PISA – das deutsche Bildungssystem in Schieflage? . . . . .	217
---	-----

<i>Markt</i> Gender Mainstreaming . . . . .	221
--	-----

<i>Veranstaltungskalender</i> u.a. Jahrestagung der International Society for Political Psychology – Jahrestagung der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung „Familien- Realitäten“ . . . . .	222
--	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i> . . . . .	222
---	-----

## **Gewalt in der Schule und ihre sozialen und personalen Determinanten**

### **Violence in School and its Social and Individual Determinants**

---

*Über die Überprüfung eines breiten Wirkungsgefüges in einem Strukturgleichungsmodell bestimmen wir Indikatoren der Lebenswelt der männlichen Jugendlichen, mit denen sich die Einteilung der Heranwachsenden in die Gruppe der ‚gewalttätigen‘ oder ‚gewaltfreien‘ beschreiben lässt. Die Geschlechterrollenstereotype, die Erfahrungen im Sozialisationsfeld Familie, das Schulklima, aber auch die Bewältigungskompetenz der Jungen im Bereich des Selbstkonzeptes und die Delinquenzneigung außerhalb der Schule beeinflussen in relevantem Maße die Gewalttätigkeit der männlichen Jugendlichen im Schulkontext. Nur über den Einbezug dieses breiten Feldes der Lebenswelt der Jungen erhalten wir ein differenziertes und zugleich praktisch auszugelendes Bild der Entwicklung von Gewalt.*

*A varied constellation of effects of indicators from the everyday life of adolescent boys is analysed using structural equation models, in order to identify groups which can be labelled "aggressive" or "non-aggressive". The following indicators have a relevant bearing on male adolescents' violence in a school context: Gender stereotypes, experiences in the family, school atmosphere, competence of boys to cope in the field of self-concept and delinquency outside school. Only by considering all these indicators from a broad field of boys' every day life (Lebenswelt) do we achieve a differentiated and at the same time practically useful insight in the development of aggressiveness.*

Im Rahmen der vorliegenden Studie sind wir davon ausgegangen, dass gewalttätiges Verhalten von Schülerinnen und Schülern in Interaktion steht mit verschiedenen Aspekten der sozialen Situation, in der diese sich befinden. Diese Situationen möchten wir abzubilden versuchen, um so einen mehrschichtigen Zugang zur Realität der SchülerInnen zu erhalten. Hierbei liegt, wie die bereits vorliegende Forschungslage zum Thema Schulqualität deutlich aufzeigt, die Vermutung auf der Hand, dass es unsinnig wäre, die unterschiedlichen Faktoren gegeneinander auszuspielen. Wir verfolgen vielmehr die Frage, wie die verschiedenen Faktoren zusammenspielen, und verstehen dadurch die Wirkungen des Schullebens und des ihn umgebenden sozialen Kontextes als, ‚konfiguratives Zusammenspiel von Gestaltungsfaktoren auf verschiedenen Ebenen‘.

Um zu einer datengestützten Analyse zu gelangen, setzen wir zu Beginn folgende empirische Annahme ein: *Egal ob gewalttätig oder gewaltfrei, es gibt Prinzipien der Persönlichkeit, die bei jedem Heranwachsenden zur Anwendung kommen.* Die emotionale Entwicklung z.B. ist je nach ‚Einteilung‘ in die Gruppen der Täter anders involviert, die Einstellungen zu Geschlechterrollenstereotypen stellen sich je nach Einteilung anders dar. Wir haben über die Überprüfung des Gesamt-Wirkungsgefüges in einem Strukturgleichungsmodell, Indi-

katoren der Lebenswelt der männlichen Jugendlichen bestimmt, mit denen sich die Einteilung jedes Heranwachsenden in die Gruppe als ‚gewalttätig‘ oder ‚gewaltfrei‘ beschreiben lässt. Im Rahmen unserer Untersuchungen wird es hierbei nicht um die Analyse der individuellen Motivlage für die jeweilige Tat gehen, uns wird es vielmehr um die Gesamtstruktur der Persönlichkeit gehen, um eine Struktur, die als solche die Basis legt, ja regelrecht den Nährboden, damit physische und soziale Gewalt ausgeübt wird.

Hurrelmann (1994) hielt fest, dass Jugendliche, die spontan und unkontrolliert gewalttätig in der Schule reagieren, als sensible politische Seismographen für den Zustand einer Gesamtgesellschaft zu beurteilen sind, die Verteilungsfragen und Strukturprobleme nicht optimal zu lösen vermag. Wer sich hierfür auf den erziehungswissenschaftlichen Weg macht, braucht so unsere Erfahrung, eine unaufgeregte Betrachtungsweise.

Relevante Bereiche dieser sozialen Situation sind die individuelle Persönlichkeit der SchülerInnen, der konkrete Unterricht, die Geschlechterrollenstereotype, die Beziehung zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen, das Klassenklima und die Erfahrungen im Elternhaus. Diese Bereiche werden je nach sozialer Situation individuell unterschiedlich bewältigt. Die Erfahrungen mit Personen und Situationen prägen also die Bewältigungsstrategien der SchülerInnen und gehören damit zu den Bedingungen, die gewalttätiges Verhalten beeinflussen können. Aus diesem Grund haben wir in der vorliegenden Untersuchung vier Debatten der Erziehungswissenschaft zusammengefasst, nämlich:

- A) Familiäre Sozialisation und ihre Auswirkungen auf die Qualität der Schulerfahrungen der Jugendlichen
- B) Schule als Erziehungs- und Sozialisationsraum
- C) Die Wirkung von Geschlechterrollenstereotypen auf die soziale und personale Entwicklung der Jugendlichen in der Schule
- D) Gewaltphänomene in der Schule und ihre Entwicklungsdynamik

## **1. Zu den vier integrierten Debatten der Erziehungswissenschaft**

### *1.1. Familiäre Sozialisation*

Wir fassen die Familie der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen als ein zentrales Bezugssystem für deren soziale Entwicklung, im Rahmen der vorliegenden Arbeit, ihrer Aggressionsentwicklung, auf. Insbesondere bei aggressiven Kindern ist es angezeigt, so die soziale Lerntheorie, das elterliche Verhalten differenziert zu analysieren. Denn die Verwendung strafender Reize durch die Eltern in der Absicht, das kindliche Verhalten zu kontrollieren, macht sich nicht bezahlt. Die Bestrafung sollte, wenn überhaupt, sehr sparsam verwendet werden (vgl. Patterson 1975, S. 27). Man erhält als Eltern das, was man gibt, so das Fazit der sozialen Lerntheorie. Nach Catron und Masters setzen 84% bis 97% aller Eltern physische Bestrafungen quasi als Erziehungsmaßnahme ein. Der Hauptgrund für diese Form von Bestrafung ist die Kontrolle von unerwünschtem Verhalten der Kinder. Hierbei gehen die Eltern oft davon aus, dass Entwicklungsziele oder Standards der Selbstregulierung bei den Kindern und Jugendlichen noch schwach entwickelt sind und dass durch physische Bestrafung ein so genannter Entwicklungsschub einsetzen könnte.

Die Untersuchung von familiären Erziehungsstilen hat als primäres Ziel die Entwicklung von Prädiktoren, welche über die Interaktion der Familienmitglieder Indikatoren zur Verfügung stellt, die problematisches Verhalten von Heranwachsenden am besten vorhersagen. Damit geht die Vorstellung einher, dass in Familien von aggressiven Jugendlichen weniger problemfokussiert interagiert wird, weil ihre Interaktionskompetenzen sehr arm sind und damit nicht spezifisch auf die konkrete Problemsituation eingegangen werden kann. Es wird vielmehr mit pauschalen Mitteln, so zum Beispiel mit negativ gefärbten Äußerungen oder durch aggressives Verhalten versucht, schwierige Interaktionen zu steuern. Zugleich geht man auch davon aus, dass über dieses suboptimale Problemlösungsverhalten auch sehr schwach die Fähigkeit entwickelt wird, auf Argumente anderer Personen zu hören, um daraus auch andere Perspektiven einschätzen zu lernen und sich teilweise auch zu Eigen machen können. Zusammenfassend können wir die Annahme festhalten, dass die Kompetenz zur Lösung von Interaktionsproblemen von aggressiven Jugendlichen gering ist (Rueter 1995).

Der unterstützende Erziehungsstil und das familiäre Involvement dagegen fokussieren die positive Aufmerksamkeit der Eltern. Beim Indikator ‚familiäres Involvement‘, in Anlehnung an Heitmeyer entwickelt, wird das Interesse der Familienmitglieder für einander, eine besondere Qualität des familiären Interaktionsstils, ins Zentrum gestellt. Beim unterstützenden Erziehungsstil wird die positive Aufmerksamkeit der Eltern fokussiert. Mit Hilfe der unterstützenden Strategien der Eltern lernt das Kind, Probleme zu erkennen, und entwickelt zugleich eine größere Bereitschaft, nach sozialverträglichen Lösungen zu suchen.

Nach Sampson und Laub (1994) müsste für die valide Erklärung von Delinquenz nicht einzig auf den strukturellen Hintergrund der Familien, so zum Beispiel Armut, sondern es müssten auch die medierenden familiären Prozesse, und hier insbesondere die informelle soziale Kontrolle der Familie wie auch der Nachbarschaft auf die männlichen Jugendlichen, einbezogen werden. Das Modell von Patterson (1975), das unter sozialer Kontrolle primär die Disziplin und die Begleitung der Heranwachsenden thematisierte, wird von Sampson und Laub über Hirschi (1969) These erweitert, die auch den Beziehungsaspekt zwischen Eltern und Kindern thematisiert. Demnach werden drei Dimensionen des Erziehungsverhaltens nach Sampson und Laub zentral, nämlich Disziplin, Supervision und Beziehung. Sampson und Laub stützen die These, nach der die sozialen Strukturen wie zum Beispiel die Armut, die Zugehörigkeit zu einer Minderheit oder die Größe der Familie erst über die informelle soziale Kontrolle der Familienprozesse vermittelt auf die Persönlichkeitsentwicklung und das gewalttätige Verhalten der männlichen Heranwachsenden wirken. Sampson und Laub erweitern dabei den Terminus ‚informelle soziale Kontrolle‘, indem sie ihn in drei Unterbereiche aufteilen, nämlich die Beziehung zwischen Kindern und Eltern, die elterliche Supervision (Begleitung) der Kinder und den Erziehungsstil, der sich aus den Kategorien ‚Inkonsistenz‘ beziehungsweise ‚Disziplinierungsmaßnahmen‘ aufbaut.

## *1.2. Schule und Persönlichkeitsentwicklung*

Die Schule setzt die inhaltlichen und sozialen Rahmenbedingungen für die Schülerinnen und Schüler und kann damit in mehr oder weniger ausgeprägtem Aus-

mass Chancen zur gelungenen Persönlichkeitsentwicklung eröffnen oder auch verschliessen . Viele empirische Studien untermauern die Hypothese, dass die Lehrpersonen und die Qualität der Interaktionen zu den MitschülerInnen eine wichtige Rolle in der Prävention und im Angehen bereits bestehender Gewaltprobleme im Schulkontext spielen . Diese These wird besonders durch die Tatsache gestützt, dass Lehrpersonen quasi als ‚Vollstrecker‘ schulstruktureller Maßnahmen eine Schlüsselrolle einnehmen. Die in Lehrplänen bzw. Schulleitbildern formulierten Lernziele, aber auch die angestrebten Ziele in Bezug auf die soziale und personale Entwicklung der SchülerInnen im Schulkontext, konkretisieren sich zu einem wesentlichen Teil auf der Ebene des Lehrpersonenhandelns im konkreten Unterricht. Auf der anderen Seite gilt es zu beachten, wie gut die Jugendlichen in die Gleichaltrigen-Gruppen eingebettet sind und inwiefern die Gleichaltrigen eine relevante Ressource sind, um anstehende Entwicklungsaufgaben des Jugendalters anzugehen . Eine dieser wichtigen Entwicklungsaufgaben im Bereich der sozialen Entwicklung heisst ‚mit Konflikten umgehen lernen‘ . Hierbei stellt sich für uns die Frage, wie stark und über welche sozialen Prozesse das Schulklima, welches über die Beziehungen zu den Lehrpersonen und den Peers operationalisiert wird, die Gewalterfahrungen der Jugendlichen als Opfer oder als Täter beeinflusst.

### *1.3. Geschlechterrollenstereotype*

Die reflexive Koedukation fordert die bewusste Reflexion der sozialen Kategorie ‚Geschlecht‘ auf allen Ebenen des schulischen Geschehens, von den Unterrichtsfächern über die Lerninhalte, die Interaktionen bis hin zu organisatorischen Strukturen . Dieser Ansatz kann nicht mehr von einzelnen engagierten Lehrkräften umgesetzt werden, wie dies bis dahin für Gleichstellungspostulate üblich war. Er kann nur im Rahmen der gesamten Organisation ‚Schule‘ in kooperativer Zusammenarbeit etabliert und konkretisiert werden. Zugleich muss dieser Ansatz von den Bildungsbehörden aktiv gefördert und mitgetragen werden, wenn er eine breite Wirksamkeit entfalten soll. Die Ergebnisse der Schulwirkungs- und Schulentwicklungsforschung zeigen hier vielversprechende Perspektiven, die es jedoch gezielt weiterzuentwickeln gilt. Denn bis heute wurde bei diesen Forschungsarbeiten und Reformansätzen weitgehend ‚vergessen‘, die Kategorie ‚Geschlecht‘ systematisch mitzureflektieren und die schulischen Veränderungen auch unter dem Aspekt der gleichen Bildungschancen für beide Geschlechter zu prüfen.

Das Geschlecht der SchülerInnen wird hierbei sowohl als ein biologischer wie auch sozialer Sachverhalt, Gender, thematisiert. Wir folgen dabei nicht der, unserer Meinung nach, zu stark behavioristisch angelegten These, wonach geschlechtsspezifische Unterschiede einzig über Sozialisationseffekte zu Stande kommen. Hierbei folgen wir Maccoby (vgl. 1998, S. 9) und sehen Frauen und Männer nicht primär als Chamäleons, wenn es darum geht, die Geschlechtsspezifik von Verhaltensweisen zu deuten. Sozialisationstheorie in der von uns kritisierten Art ist nicht falsch, sondern greift zu kurz, weil sie unsere biologische und historisch spezifische Grundlage schlichtweg negiert. ‚Geschlecht‘ soll deswegen, so Maihofer, auch nicht auf eine ideologische Bewusstseinform reduziert werden (vgl. 1995).

Dass die Ergebnisse der Gewaltforschung nicht geschlechterblind sind, erscheint uns mittlerweile als selbstverständlich. Trotzdem darf nicht vergessen werden,

dass noch in den achtziger Jahren, so Kersten und Steinert (1997), die meisten regierungsrätlich eingesetzten Forschungskommissionen zum Thema ‚Gewalt in der Schule‘ routinemäßig geschlechterblind gewesen sind (vgl. ebenda, S. 7). Dass dem nicht mehr so ist, darf selbstverständlich als Vorteil gewertet werden. Trotzdem liegt mittlerweile eine eher krude Form der Beziehung zwischen dem Terminus ‚Gewalt‘ und ‚Männlichkeit‘ vor, und zwar des öfteren in der synonymen Verwendung der Begriffe ‚Gewalt‘ und ‚Männlichkeit‘.

Wir gehen von einem vorstrukturierenden Effekt der Schule als Organisation zum Thema Geschlechtergleichstellung aus (vgl. Marsh 1989; Marsh 1989; Le Pore and Warren 1997). Demzufolge hat die Schule den Auftrag, Schülern beiderlei Geschlechts bei der Entfaltung ihrer Anlagen und bei der Findung und Festigung ihrer Lebensziele zu helfen und sie in die gemeinsame Kultur einzuführen (Martin and Littler 1990). Wir werden aufzeigen, dass die Analyse der geschlechtsspezifischen Seite der Gewalt eindeutig keine aufgesetzte Attitüde ist, um auf einer, wie auch immer gearteten, Modewelle der soften Männlichkeit zu surfen. Sie ist, so unsere Erfahrung aus den Daten und der Theorie, eine äußerst erklärungsstarke Alternative, die eine hohe Chance von sowohl sinnvoller Prävention, als auch effektiver Sanktion von männlichen Gewalttättern in der Schule verspricht.

#### *1.4. Gewalt in der Schule*

In Schubarths Sekundäranalyse von 80 empirischen Studien zum Thema ‚Jugend und Gewalt‘ zeigt sich, dass deutlich zwischen Schulstudien und damit Untersuchungen zu Gewalt an Schulen und Jugendstudien, d.h. primär außerschulischer Gewalt unterschieden werden kann (vgl. Schubarth 2000, S. 66 ff.). Etwa die Hälfte aller einbezogenen Studien seien Schulstudien, so Schubarth. Die Schule spielt im Konzert der wichtigen protektiven Faktoren für die Gewaltentwicklung nur ein Instrument (vgl. Fend 2000, S. 455). Ob sie ihr Instrument gut spielt, muss die konkrete Schule noch unter Beweis stellen.

Im Rahmen unserer Studie werden wir eine Analyse zum Thema personale und soziale Determinanten physischer Gewalterfahrungen in der Schule, unter Einbezug eines multikausalen Modells vorlegen. Um das Gewaltproblem zu verstehen, müssen wir uns, und von dieser Überzeugung ausgehend zeichnen wir unser theoretisches Modell, auf die Alltags- und Lebenswelt der männlichen Jugendlichen einlassen, in diese eintauchen, um von dort aus die Frage auszuleuchten, wie die Jugendlichen mit und ohne Gewalt leben (vgl. Schmälzle 1993, S. 209). Zugleich möchten wir nach den Ressourcen fragen, die jugendliche Schüler in der Schule benötigen, um Gewalt nicht als Bewältigungsmuster, sondern höchstens als vereinzelt und damit ‚episodenhaften‘ Umgang mit Problemen einzusetzen (vgl. Kühnel 1995, S. 126).

## **2. Zur Stichprobenauswahl: Männliche Jugendliche im Fokus**

Die Lebensphase Pubertät und damit auch das frühe Jugendalter unterliegen einer besonderen Gewaltbelastung, die mit der Selbstwerdung und den Entwicklungsaufgaben des Jugendalters in einem komplexen Wirkungszusammenhang stehen. 12- bis 15-jährige Jungen sind die gewaltauffälligste Teilgruppe in der Schule. Unsere Stichprobe setzt sich aus 219 Jungen der 7.-9. Jahrgangsstufe aus der Sekundarschule (mittleres Leistungsniveau der Sekundar-



stufe I) zusammen. Die Fragebogenstudie fand im Februar 2000 in der Agglomeration Basel (Schweiz) durch. Die Jugendlichen hatten, unter der Anleitung von ProjektmitarbeiterInnen, einen standardisierten Fragebogen in ca. 45 Minuten auszufüllen.

Zu folgenden sieben Bereichen der SchülerInnenpersönlichkeit bzw. SchülerInnenumwelt haben wir Fragen vorgelegt: Bei der Auswahl ließen wir uns von den Untersuchungsergebnissen der internationalen Gewaltforschung leiten:

1. Gewaltvorkommnisse/ Einstellungen zur Gewalt
2. Selbstkonzept
3. Lernen in der Schule
4. Erfahrungen mit den Lehrpersonen
5. Erfahrungen mit den Gleichaltrigen in der Schule
6. Einstellungen zu Geschlechterrollen
7. Erfahrungen im Familienkontext

Das Gewalthandeln im schulischen Kontext von Mädchen und Jungen unterscheidet sich sowohl im Ausmaß als auch in Bezug auf die Erscheinungsformen. Maccoby (Maccoby 1986; Maccoby 1998) hält zudem fest, dass männliche und weibliche Jugendliche zu einem beträchtlichen Teil in einem unterschiedlichen sozialen Umfeld und damit in Beziehung zu separaten Kulturen aufwachsen. Auch Loeber/Loeber-Stouthamer postulieren (Loeber and Stouthamer-Loeber 1998a), dass es notwendig ist, in Gewaltanalysen zwischen den Geschlechtern zu trennen, weil nicht nur das Ausmaß sondern auch die Ursachen und der Entwicklungsverlauf differieren (Maccoby 1998). Aus diesem Grunde werden wir die Gewaltentwicklung und die Gewaltphänomene nicht nur geschlechtsspezifisch auswerten, sondern auch differenziert nach Geschlecht bewertet vorlegen. Im Rahmen dieses Aufsatzes werden wir uns mit der physischen Gewalt, die von männlichen Jugendlichen ausgeht, befassen.

### **3. Zum theoretisch formulierten Strukturgleichungsmodell ‚Täter physischer Gewalt‘**

Bei den Strukturgleichungsmodellen werden anhand empirischer Daten a priori formulierte Kausalhypothesen zur Erklärung von Merkmalszusammenhängen (bei uns zum Thema „Gewalt in der Schule“) geprüft. Dies ermöglicht das Aufdecken von Wirkungszusammenhängen zwischen den verschiedenen Merkmalen der Schul-Umwelt sowie des familiären und gesellschaftlichen Kontextes. Strukturgleichungsmodelle erachten wir auch deswegen als besonders angezeigt, weil sie als multivariate Forschungsmethode die Möglichkeit eröffnen, die Kausalrichtung komplexer Datenanalysen zu eruieren, und zugleich die uns leitende Vorstellung der multifaktoriellen Erforschung des Phänomens Gewalt stützen.

*Zur Rechenmethode, die in den Strukturgleichungsmodellen zum Zuge kommt:* Lineare Strukturgleichungsmodelle ermöglichen die Berücksichtigung latenter Variablen, die nicht direkt, sondern erst indirekt über Indikatoren erfassbar sind. Zugleich werden hierbei auch explizit Messfehler der beobachtbaren Variablen als integraler Bestandteil der Kausalmodelle aufgenommen (Bollen and Long 1993. S. 1). Im Rahmen des zu zeichnenden Strukturgleichungsmodells ließen

wir uns primär von sachlogischen und theoriegeleiteten Überlegungen leiten. Zur Erklärung des gewalttätigen Verhaltens männlicher Jugendlicher haben wir eine möglichst breite Erfassung ihrer Umwelt und insbesondere des Schulkontextes vorgenommen. Dieses Feld war uns deshalb wichtig, weil die Schule und die persönlichkeitsbeeinflussenden Prozesse innerhalb der Schule auch mit Faktoren zusammenhängen, die außerhalb der Schule ihre Hauptwirkungen haben und diese Wirkungen ihrerseits sehr stark auch das Schulische beeinflussen. Der so genannte wahre Wert der Jugendlichen-Gewalt ist somit nicht einzig ein Wert, der mit der Reliabilität der zwei Einzelwerte (schulische-außerschulische Gewalt) im Zusammenhang steht, sondern auch ein Konsistenzwert, ein Wert also, der auch darüber Auskunft gibt, inwiefern die Schüler sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule als gewalttätig auffallen. Dies ist, so Deinzer (Deinzer, Steuer et al. 1995, S. 20), ein sehr wichtiges Qualitätskriterium von gelungenen Strukturgleichungsmodellen. Das ‚Packages-Syndrom‘ der Gewaltentwicklung, weist auf die Multikausalität der Erklärung von Gewalt hin. Cairns und Cairns fassen dies folgendermaßen zusammen: „Problems of aggression come in packages, not as single variables.“ (Cairns and Cairns 1994, S. 89). Dabei gilt es zu bedenken, dass es nicht nur viele, sondern insbesondere viele simultan wirkende Probleme sind, die von den betroffenen Jugendlichen personal, sozial und in der Schule auch fachlich bewältigt werden müssen.

Über die Erklärung der interindividuellen Unterschiede der in dieser Stichprobe berücksichtigten Schüler versuchen wir, einen Kernpunkt der Entwicklungspsychologie aufnehmend, die Prädiktoren zu ermitteln, die zu diesen interindividuellen Differenzen führen. Strukturgleichungsmodelle erlauben somit über die Integration vieler Prädiktoren die genauere Erfassung und Erklärung der interindividuellen Unterschiede (Steyer, Eid et al. 1997, S. 21 ff.). Der „wahre Wert“, um wieder auf diesen Terminus zurück zu kommen, ist somit sehr stark von den berücksichtigten endogenen latenten Variablen des Modells abhängig. Unsere abhängige Variable, das gewalttätige Schülerverhalten, findet nicht in einem Lebenswelt-Vakuum statt, sondern steht in sehr engem Zusammenhang mit vielerlei Erfahrungen und Einwirkungen auf die Heranwachsenden. Auch hierbei sind Strukturgleichungsmodelle besonders hilfreich, da wir die abhängige Variable über die Vielzahl der berücksichtigten Prädiktoren in Bezug auf vielerlei Kontexte überprüfen können (Steuer, Partcher et al. 2000).

Die Beschreibung des Modells möchten wir über die Definition der latenten Variablen vornehmen. Die einzelnen Skalen, als die manifesten Variablen, werden hierbei nicht im Einzelnen beschrieben. Diese Angaben finden sich in der File-Dokumentation im Anhang. Generell sei aber gesagt, dass alle Skalen Mittelwertscores sind und aus drei bis fünf Einzelitems bestehen. Die latenten Variablen werden über zwei bis drei manifeste Variablen gemessen. Im Folgenden seien nun diese Variablen vorgestellt:

- Die *latente exogene Variable* ‚familiäre Einbettung‘, wird über die manifesten Variablen ‚unterstützender Erziehungsstil‘, ‚elterliche Beaufsichtigung‘ und ‚familiäres Involvement‘ gemessen.
- Die *latente exogene Variable* ‚strafend-inkonsistenter Erziehungsstil‘, wird über die manifesten Variablen ‚inkonsistenter Erziehungsstil‘ und ‚kontrollierend-strafender Erziehungsstil‘ gemessen.
- Die *latente endogene Variable* ‚Geschlechterrollenstereotype‘, wird über die manifesten Variablen ‚Berufs- und Sexualitätsstereotype‘ und ‚Stereotyp der

ursächlichen Beziehung zwischen Unsicherheit und Opfer-Erfahrungen' gemessen.

- Die *latente endogene Variable* ‚Selbstvertrauen‘, wird über die manifesten Variablen ‚Begabungsselbstbild‘ und ‚Selbstakzeptierung‘ gemessen.
- Die *latente endogene Variable* ‚emotionales Selbstbild‘, wird über die manifesten Variablen ‚Zukunftsoptimismus‘, ‚Emotionskontrolle‘ und ‚Depressionsneigung‘ gemessen.
- Die *latente endogene Variable* ‚Beziehungen zu den Lehrpersonen‘, wird über die manifesten Variablen ‚persönliche Beziehungen zu den Lehrpersonen‘, und ‚fachliche Unterstützung durch die Lehrpersonen‘ gemessen.
- Die *latente endogene Variable* ‚Beziehungen zu den MitschülerInnen‘, wird über die manifesten Variablen ‚Integration in die Gleichaltrigengruppe‘, ‚Beliebtheit bei Gleichaltrigen‘ und ‚Wohlfühlen mit Gleichaltrigen‘ gemessen.
- Die *manifeste endogene Variable* ‚Delinquenzneigung außerhalb der Schule‘.
- Die *manifeste endogene Variable* ‚Disziplinprobleme in der Schule‘.
- Die *manifeste endogene Variable* ‚Täterjungen physische Gewalt‘. Diese ist auch die Zielvariable des gesamten Modells.

Als zwei weitere moderierende Variablen werden wir die Disziplinprobleme der gewalttätigen Schüler wie aber auch die Delinquenzneigung der Schüler außerhalb der Schule in das Modell aufnehmen. Sowohl die Disziplinprobleme wie auch die Delinquenzneigung sollen die Konsistenz von störendem bzw. gewalttätigem Verhalten mit dem gezeigten physischen Gewaltverhalten in der Schule überprüfen.

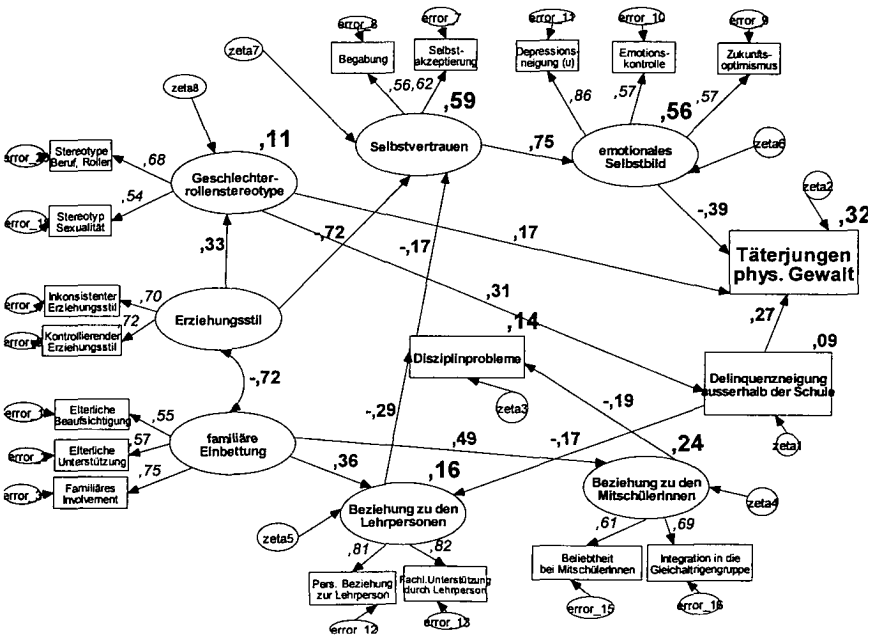
### 3.1. Die Ergebnisse zum Strukturgleichungsmodell ‚Täter physischer Gewalt‘

Die Prüfwerte des Gesamtmodells ‚Täter physischer Gewalt‘ möchten wir gerne voranstellen, um in einem weiteren Schritt die direkten und indirekten Effekte der einzelnen latenten und manifesten Variablen auf die weiteren endogenen Variablen zu diskutieren.

Die Prüfwerte des Gesamtmodells fallen sehr hoch aus. Insbesondere sei darauf hingewiesen, dass der  $R^2$ -Wert der Zielvariable ‚Täter physischer Gewalt‘ .32 beträgt. Dies gibt uns die Gewissheit, dass wir trotz des sehr komplexen theoretischen Modells ( $df=165$ ), über die eingebrachten Variablen ein sehr stabiles Modell entwickelt haben:

Die **latente exogene Variable** ‚familiäre Einbettung‘ weist zwei hoch signifikante direkte Effekte auf, nämlich einerseits auf die Beziehungen zu den Gleichaltrigen mit einem Pfadkoeffizienten von 0.494 ( $t(165) = 3.481, p < .001$ .) und andererseits auf die Beziehung zu den Lehrpersonen mit einem Pfadkoeffizienten von 0.361 ( $t(165) = 4.092, p < .001$ .). Es entsteht folgender Zusammenhang zwischen den beiden Beziehungen: *Je besser die familiäre Einbettung ist, desto positiver entwickeln sich auch die Beziehungen zu den Gleichaltrigen oder dann zu den Lehrpersonen.* Dies bedeutet, dass eine positive familiäre Einbettung eine sehr wichtige und auch sehr effektreiche Ressource der Jungen ist, um soziale Beziehungen, sei es zu Gleichaltrigen oder dann zu den Erwachsenen in der Schule (Lehrpersonen), aufzubauen. Die Qualität der sozialen Beziehungen in der Schule ist somit nicht alleine von den jeweiligen Inter-

N= 219, GFI= 0.921, AGFI= 0.900, Df= 165, RMR= 0.026, Chi<sup>2</sup>-Wert= 192.448, RMSEA= 0.028, p-Wert des Gesamtmodells= 0.071, R<sup>2</sup>-Wert der Zielvariable =.32.



aktionen in der Schule abhängig, sondern auch – und dies in einem starken Maße – von den Vorerfahrungen der Jungen in ihrem familiären Umfeld. Dies bedeutet somit, dass wenn wir die sozialen Beziehungen in der Schule in einem relevanten Ausmaß verbessern möchten – und dies ist das äußerst praktische Ergebnis dieses hoch komplexen Strukturgleichungsmodells – sollten wir nicht ausschließlich in der Schule ansetzen, sondern auch unseren Blick auf die familiären Erfahrungen der Schüler richten.

Die zweite **latente exogene Variable** zu den Erfahrungen der Jungen in ihrer Familie, der **strafend-inkonsistente Erziehungsstil**, steht in einer starken Beziehung zu den Geschlechterrollenstereotypen. Dies heißt, dass Jugendliche, die in ihrem familiären Umfeld sehr häufig die Erfahrung machen, dass sie strafend, normierend und zugleich inkonsistent erzogen werden, ihrerseits sehr starke Geschlechterrollenstereotype aufbauen. Der hierzu gehörende Pfadkoeffizient beträgt 0.329 (t (165) = 3.132, p <.01.).

Der Pfad vom strafend-inkonsistenten Erziehungsstil zum Selbstvertrauen ist negativ. Dieser Pfadkoeffizient beträgt sage und schreibe -0.732 (t (165) = -6.654, p <.001.). Das ist ein äußerst hoher Wert und er zeigt auf, dass das Selbstvertrauen der Jungen sehr stark unter dem strafend-inkonsistenten Erziehungsstil leidet. Je stärker also der strafend-inkonsistente Erziehungsstil, desto niedriger – und dies in ausgeprägtem Ausmaß – das Selbstvertrauen der Jungen.

Zwischen familiärer Einbettung und dem strafend-inkonsistenten Erziehungsstil besteht eine Korrelation von -0.710. Dies bedeutet: Je stärker der strafend-inkonsistente Erziehungsstil ausfällt, desto schlechter fällt die familiäre Ein-

bettung aus. Der sehr hohe Koeffizient verweist darauf, dass diese zwei Variablen fast in einem Ausschlussverhältnis zu einander stehen.

Interessant sind aber auch zwei weitere, indirekte Effekte des strafend-inkonsistenten Erziehungsstils, nämlich einerseits auf das emotionale Selbstbild und andererseits auf die ausgeübte Gewalt. Der indirekte Pfadkoeffizient zum emotionalen Selbstbild beträgt sehr hohe -0.549. Auch dieser indirekte Effekt baut sich über das Selbstvertrauen auf, um dann zum emotionalen Selbstbild zu gelangen. Mit anderen Worten: *Je stärker der strafend-inkonsistente Erziehungsstil ausfällt, desto negativer fällt das emotionale Selbstbild der Jungen aus.* Wenn man sich dabei die Messvariablen der latenten Variablen 'emotionales Selbstbild' wieder vor Augen führt, nämlich die 'Depressionsneigung', die 'Emotionskontrolle' und den 'Zukunftsoptimismus', erkennen wir, dass diese sehr relevanten Kompetenzen bzw. Entwicklungsaufgaben des Jugendalters, nämlich die Steuerung der eigenen Emotionen, sei es über die Emotionskontrolle oder dann über die Depressionsneigung wie aber dann auch die Zuversicht, dass die Zukunft einem relativ offen steht und dass es nicht vergebens ist, eigene Anstrengungen zu unternehmen, sehr relevant vom strafend-inkonsistenten Erziehungsstil beeinflusst werden und zwar in dem Sinne, dass das emotionale Selbstbild regelrecht 'in den Keller' gezogen wird. Der zweite indirekte Effekt des strafend-inkonsistenten Erziehungsstils, der sich ebenfalls über das Selbstvertrauen und das emotionale Selbstbild aufbaut, ist die Beziehung zum konkret gezeigten aggressiven Verhalten in der Schule. Der Pfadkoeffizient hierzu beträgt hohe 0.295. Dies bedeutet: Je stärker der strafend-inkonsistente Erziehungsstil ist, desto stärker werden die betroffenen Jungen als Gewalttäter in der Schule auffallen. Auch hier also spielen die Erfahrungen der Jungen im familiären Kontext äußerst stark in das Schulleben herein.

Wir möchten nun eine weitere endogene Variable, die **Geschlechterrollenstereotype**, vorstellen. Die Geschlechterrollenstereotype werden, wie bereits angesprochen, sehr stark vom kontrollierend-strafenden und zugleich inkonsistenten Erziehungsstil beeinflusst. Je ausgeprägter ein solcher Erziehungsstil ist, desto stärker sind auch die Geschlechterrollenstereotype. Wenn wir die standardisierten Effekte unter die Lupe nehmen, die über den Faktor Geschlechterrollenstereotype bewirkt werden, so stehen hierzu drei Variablen im Fokus. Bezeichnenderweise sind es drei Variablen, welche die Gewalttätigkeit bzw. das Nichteinhalten sozialer Regeln zum Thema haben. Die erste Variable, die Disziplinprobleme im Unterricht, wird sehr stark über die Geschlechterrollenstereotype beeinflusst. Wir können festhalten: Je stärker die Geschlechterrollenstereotype sind, desto häufiger fallen die Jungen auch im Unterricht über Disziplinprobleme auf. Der hierzu gehörende Pfad beträgt 0.159 ( $t(165) = 1.698, p < .09$ ).

Ein weiterer, sehr interessanter Pfad ist die Beziehung zwischen Geschlechterrollenstereotype und der Delinquenzneigung außerhalb der Schule. Dieser Pfad beträgt 0.301 ( $t(165) = 3.264, p < .01$ .) und zeigt auf, dass vorhandene Geschlechterrollenstereotype bei männlichen Jugendlichen sehr stark die Neigung unterstützen, außerhalb der Schule andere Menschen zu belästigen, sei es über delinquentes Verhalten, sei es durch Konflikte mit dem Gesetz.

In einem dritten Schritt geht es um die für uns sehr zentrale Variable, nämlich die ausgeübte physische Gewalt in der Schule. Und auch hier ist der Pfad zwi-

schen Geschlechterrollenstereotypen und dieser Variablen ausgeprägt, nämlich  $0.256$  ( $t(165) = 1.928$ ,  $p = .054$ ). Wobei sich dieser standardisierte Totaleffekt aus der Addition eines standardisierten direkten Effektes mit dem Pfad  $0.166$  und einem standardisierten indirekten Effekte mit der Stärke  $0.090$  zusammensetzt. Wir erkennen hier sehr deutlich: Die von der Familie wie aber auch von anderen, in unserem Modell nicht aufgenommenen Faktoren teilweise stark gestützten Geschlechterrollenstereotype stellen eine sehr wichtige negative Voraussetzung dafür dar, dass Jugendliche in der Schule soziale Konflikte nicht über Gewalt lösen, sondern primär andere Techniken der Konfliktlösung finden.

Die **latente endogene Variable 'Lehrerbeziehungen'** wurde über den manifesten Variablen 'Beziehung zu den Lehrpersonen' und 'fachliche Unterstützung durch die Lehrpersonen' gemessen. Hier wird also sowohl der persönliche Aspekt der Beziehung aufgenommen wie auch der Aspekt, dass die Lehrperson für die fachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler verantwortlich ist. Dies natürlich immer in der Wahrnehmung der Jungen. Wir haben ja bereits feststellen können, dass die Qualität der Beziehung zu den Lehrpersonen sehr stark davon abhängig ist – und dies in einem positiven Verhältnis – von der familiären Einbettung der Jungen. Je besser also die Jungen in ihrer Familie sozial und emotional eingebettet sind, desto positiver ist auch ihre Beziehung zu den Lehrpersonen. Diese Jungen scheinen somit, so unsere theoretische Interpretation, eine positive emotionale und soziale Basis im familiären Umfeld gewonnen zu haben, welche sie wiederum als 'sozialen Rucksack' in die Beziehung zu den Lehrpersonen mit hineinragen und diese auch angemessener zu steuern vermögen bzw. optimaler an die Erwartungen der Lehrpersonen andocken können. Die Beziehung zu den Lehrpersonen hat ihrerseits einen sehr interessanten standardisierten indirekten Effekt, nämlich einen positiven Effekt zum Selbstvertrauen der Jungen. Der indirekte Effekt, der sich über die Disziplinprobleme aufbaut, beträgt  $0.047$ , was bedeutet: Je positiver die Beziehung zu den Lehrpersonen sich gestalten kann, desto weniger Disziplinprobleme liegen vor, was sich positiv auch auf das Selbstvertrauen der Jungen auswirkt. Die Beziehung zu den Lehrpersonen ist, dies können wir festhalten, ebenfalls eine wichtige Ressource für das Selbstvertrauen der Jungen.

Einen direkten Effekt hat die Beziehung zu den Lehrpersonen ausschließlich auf die wahrgenommenen Disziplinprobleme im Unterricht, und zwar einen starken Effekt von  $-0.277$  ( $t(165) = -3.708$ ,  $p < .001$ ). Dies bedeutet: Je positiver die Beziehung zu den Lehrpersonen ausfällt, desto geringer sind auch die Disziplinprobleme der Jungen.

Zur zweiten Schulklima-Variablen: zur **latenten endogenen Variablen Beziehung zu den Gleichaltrigen**. In diese latente Variable sind die manifesten Variablen 'Sich wohl fühlen mit den Gleichaltrigen', 'Beliebtheit bei Gleichaltrigen' und 'Integration in die Gleichaltrigengruppe' eingegangen. Bereits zu einem früheren Zeitpunkt haben wir erkennen können, dass die Beziehung zu den Gleichaltrigen sehr stark von der familiären Einbettung der Jungen beeinflusst wird. Das heißt: Je besser die Jungen in ihrer Familie eingebettet sind, desto eher schaffen sie es auch, mit den anderen gleichaltrigen Jungen in der Schule eine positive Beziehung aufzubauen. Die Effekte der Qualität der Beziehungen zu den Gleichaltrigen auf die im Modell eingebrachten Variablen erstaunen durch

ihre Selektivität. Es gibt nämlich einen einzigen mittelstarken Effekt, nämlich auf die Disziplinprobleme im Unterricht, mit einem standardisierten Pfad von  $-0.145$  ( $t(165) = -1.720$ ,  $p < .09$ ). Dieser Pfad ist dahingehend zu deuten, dass je problematischer die Beziehungen zu den Gleichaltrigen ausfallen, desto stärker sind auch Disziplinprobleme zu erkennen. Wir erkennen also eine starke Ähnlichkeit dieses Effektes wie bei der Beziehung zu den Lehrpersonen. Fassen wir nun die Beziehung zu den Gleichaltrigen wie auch die Beziehung zu den Lehrpersonen zusammen unter der Oberbezeichnung 'Schulklima', erkennen wir, dass die sozialen Beziehungen in der Schule eine sehr relevante Bedingung dafür sind, dass Disziplinprobleme auftauchen und wir also über eine optimale Steuerung des Schulklimas – und das sind hier also primär Beziehungsvariablen, äußerst lästige Verhaltensweise- sowohl für die Schulklasse, für die betroffenen Jungen wie auch für die Lehrpersonen – zu einem wichtigen Teil kontrollieren können.

Die **manifeste endogene Variable Disziplinprobleme** ihrerseits wird, wie bereits angesprochen, ebenfalls von der latenten Variablen 'Geschlechterrollenstereotype' beeinflusst. Die Disziplinprobleme selber beeinflussen über einen signifikanten Pfad der Stärke von  $-0.169$  ( $t(165) = -2.328$ ,  $p < .05$ ) das Selbstvertrauen. Dies bedeutet, dass je stärker die Disziplinprobleme im Unterricht sind, desto schwächer fällt das Selbstvertrauen der Jungen aus. Disziplinprobleme belasten somit das Selbstvertrauen der Jungen in signifikantem Maße. Zwei weitere interessante indirekte Effekte sind aber auch festzustellen. Einerseits ein indirekter standardisierter Effekt über das Selbstvertrauen laufend zum emotionalen Selbstbild der Jungen mit einer Stärke von  $-0.127$ . Dieser Effekt ist dahingehend zu deuten, dass je stärker die Disziplinprobleme sind, desto schwächer bzw. desto negativer gefärbt ist das emotionale Selbstbild der Jungen. Fassen wir also das Selbstvertrauen wie auch das emotionale Selbstbild als das Selbstkonzept der männlichen Schüler auf, so erkennen wir, dass auch Disziplinprobleme sehr deutlich an diesem Selbstkonzept nagen. Ein weiterer indirekter Effekt betrifft die Beziehung zwischen Disziplinproblemen und der ausgeübten physischen Gewalt in der Schule. Dieser Effekt beträgt  $0.050$ , baut sich über das Selbstvertrauen und dem emotionalen Selbstbild auf, und zeigt auf, dass je stärker die Disziplinprobleme sind, desto häufiger werden die betroffenen Jungen auch mit Gewalt in ihrer Täterrolle konfrontiert. Es ist also auch hier so, dass Disziplinprobleme eine nachteilige Wirkung auf die Gewaltbereitschaft der Jungen haben.

Die **manifeste endogene Variable Delinquenzneigung außerhalb der Schule** wird, wie bereits angesprochen, äußerst stark von vorhandenen Geschlechterrollenstereotypen der männlichen Jugendlichen beeinflusst. Sie selber beeinflusst dagegen stark und negativ die Beziehung zu den Lehrpersonen mit einem Pfad von  $-0.166$  ( $t(165) = -2.314$ ,  $p < .05$ ) und andererseits beeinflusst sie positiv, im Sinne von verstärkend, die Disziplinprobleme im Unterricht, dies über einen indirekten Effekt, der sich über die Beziehungen zu den Lehrpersonen aufbaut, mit der Stärke  $0.046$ .

Einen dritten, hier direkten, standardisierten Effekt hat die Delinquenzneigung außerhalb der Schule auf die physische Gewalt in der Schule. Auch hier verhält es sich so, dass die Delinquenzneigung die Gewalt in der Schule beeinflusst und nicht etwa die Gewalt in der Schule die Delinquenzneigung außer-

halb der Schule fördert. Der hierzu gehörende Pfad beträgt 0.274. Gewalt also, die außerhalb der Schule entsteht, springt somit auf die Schule über. Hier zeigt sich, dass die schulischen Effekte auch sehr stark davon abhängig sind, wie die Gesellschaft um sie herum funktioniert. Die Schule darf sich demnach nicht als eine abgeschlossene Einheit verstehen, die einzig die inneren Strukturen zu verändern braucht, um Gewalt zu minimieren. Das Schulklima allein somit bestimmt zu einem wichtigen Maße die Gewaltbereitschaft der Jungen, aber nicht ausschließlich.

Das Selbstkonzept der Jungen haben wir, wie bereits angesprochen, in zwei getrennt von einander wirkende latente Variablen aufgetrennt, nämlich in 'Selbstvertrauen' und 'emotionales Selbstbild'. Als Erstes möchten wir die Wirkungsweise der **latenten endogenen Variable Selbstvertrauen** analysieren. Wie bereits erwähnt, wird das Selbstvertrauen nachteilig vom strafend-inkonsistenten Erziehungsstil und von den vorhandenen Disziplinproblemen beeinflusst. Das Selbstvertrauen selber beeinflusst äußerst stark – und hier ist die Nähe zum emotionalen Selbstbild als eine weitere Unterkategorie des Selbstkonzeptes deutlich zu erkennen, mit einer Stärke von 0.751 ( $t(165) = 7.412$ ,  $p < .001$ ). Das Selbstvertrauen stellt somit eine äußerst relevante Ressource für die emotionale Befindlichkeit der Jungen dar. Die kognitive Verarbeitung der Jungen ist somit eine wichtige Voraussetzung für deren emotionale Befindlichkeit. Zugleich haben wir auch einen sehr starken indirekten Effekt, nämlich einen Effekt von der Stärke von -0.295 vom Selbstvertrauen über das emotionale Selbstbild, auf die physische Gewalt in der Schule. Dieser Effekt ist dahingehend zu deuten, dass je positiver das Selbstvertrauen der Jungen ausfällt, desto geringer ist auch die Gewalttätigkeit der männlichen Jugendlichen. Ein hohes Selbstvertrauen ist somit eine wichtige Voraussetzung dafür, dass männliche Jugendliche nicht gewalttätig werden.

Das **emotionale Selbstbild als die zweite latente endogene Variable in Bereich des Selbstkonzeptes** steht in einer äußerst engen und starken Beziehung zur Gewalttätigkeit der Jungen. Der hierzu gehörende Pfad beträgt -0.393 ( $t(165) = -5.470$ ,  $p < .001$ ). Dieser sehr starke Pfad bezeugt die Wichtigkeit einer optimalen emotionalen Verarbeitung der Jungen für die Gewaltbereitschaft, und zwar in dem Sinne, dass je positiver das emotionale Selbstbild der männlichen Jugendlichen ist, desto seltener die betreffenden Jungen gewalttätig sein werden.

#### 4. Zusammenfassung

Rekapitulierend können wir festhalten: Die Geschlechterrollenstereotype, die Erfahrungen im Sozialisationsfeld Familie, das Schulklima, aber auch die Bewältigungskompetenz der Jungen im Bereich des Selbstkonzeptes und die Delinquenzneigung außerhalb der Schule beeinflussen in relevantem Maße die Gewalttätigkeit der männlichen Jugendlichen im Schulkontext. Nur über den Einbezug dieses breiten Feldes der Lebenswelt der Jungen erhalten wir ein differenziertes und zugleich praktisch auszulegendes Bild der Entwicklung von Gewalt.

Mit unserem Strukturgleichungsmodell haben wir zugleich die These erhärten können, dass disruptives und aggressives Verhalten von Jungen nicht ‚nur‘ von latenten Störungen der Persönlichkeit begleitet wird, wie es Loeber formu-



lierte. Nach unseren Analysen sind die Persönlichkeitsdefizite, wie z.B. fehlende Emotionskontrolle, eine starke Depressionsneigung, Zukunftspessimismus etc. nicht nur Begleiterscheinungen sondern auch regelrechte Vorbedingungen, damit ein Jugendlicher zu einem Täter physischer Gewalt in der Schule wird. Das Gleiche gilt nach unseren Daten auch für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die mit schulischen Leistungsanforderungen zusammenhängen: Ein niedriges Begabungsselbstbild ist eine wichtige Vorbedingung, dass ein Jugendlicher zum Gewalttäter oder -opfer wird.

Fend (2000) hält in seinem Review zu den Faktoren, die für die Entstehung und Entwicklung von Aggressivität bedeutsam sind, fest, dass die Negativität der Mutter/des Vaters und die negativen Schulerfahrungen zwei der wichtigsten Faktoren sind. Auch Patterson (1989) hält das ‚coercive parenting‘, ein Erziehungsstil, welcher durch Inkonsistenz, einer hohen Strafintensität und emotional negativem Erziehungsverhalten charakterisiert ist, für die wichtigste Vorbedingung der Entwicklung von aggressivem Verhalten bei Jungen. Positiv formuliert heißt dieses Ergebnis, dass die langandauernde positive emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson und das Gefühl von dieser Person aufmerksam begleitet zu werden, eine hohe protektive Wirkung haben. Dieses Ergebnis können wir mit unseren Daten ebenfalls stützen. Das familiäre Erziehungsklima ist nach unseren Analysen einer der wichtigsten Faktoren zur Erklärung des Wirkungsgefüges der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen.

Geschlechterrollenstereotype stellen somit für männliche Jugendliche eine deutliche Belastung in ihrer Entwicklung dar. Aus dieser Sicht können Geschlechterrollenstereotype in der Schule, in der Gesellschaft allgemein, aber auch im Familienkontext zum Thema gemacht werden, und zwar nicht ausschließlich, wie es sehr häufig geschieht, um die Mädchen und die Frauen zu schützen, sondern auch oder insbesondere, um die Jungen zu unterstützen, damit sie Entwicklungsaufgaben und hier insbesondere Aufgaben im Bereich der sozialen Entwicklung angemessener und damit nicht gewalttätig lösen müssen. Wer somit das Thematisieren und das Problematisieren von Geschlechterrollenstereotype als eine Aufgabe erkennt, die primär der feministischen Pädagogik zukommt, verkennet die nachteilige Wirkung, die Geschlechterrollenstereotype auf die Entwicklung von männlichen Jugendlichen haben.

Der Glaube der Jungen, dass sie von der Lehrperson ernst genommen wie aber auch fachlich unterstützt werden, ist eine sehr wichtige Voraussetzung dafür, dass Disziplinprobleme im Unterricht nicht auftauchen. Interessant ist hierbei festzustellen, dass nicht etwa die Disziplinprobleme es sind, welche die Beziehung zu den Lehrpersonen steuern, sondern es sich eindeutig umgekehrt verhält, dass also die Beziehung zu den Lehrpersonen die Disziplinprobleme steuern. Der soziale Aspekt und der Wahrnehmungsaspekt dieser sehr wichtigen Beziehungsform ist somit ein wichtiger Faktor zur Steuerung und Minimierung von Disziplinproblemen. Die Gewissheit, die die Jungen haben müssen, dass sie akzeptiert und fachlich nicht aufgegeben, sondern gar unterstützt werden, ist eine wichtige Bedingung zur Reduktion von Disziplinproblemen im Unterricht. Die ‚gute Lehrperson‘ ist somit keine Fiktion, sondern auch eine empirische Realität. Im Unterschied zu Weinert und Helmke (1997) konnten wir festhalten, dass der fachlich-didaktische Effekt aus der Sicht der Schüler engstens mit der sozialen Komponente der positiven Beziehung zur Lehrper-

son gekoppelt ist. Erst über diese Koppelung erhalten wir die bezüglich der Gewalttätigkeit der Jungen hoch-klassifizierende latente Variable ‚Beziehungen zu den Lehrpersonen‘.

Wir konnten erkennen, dass die Delinquenzneigung der Jungen außerhalb der Schule stark in den Schulalltag hineinspielt, und zwar in der Art, dass nicht ein negativ gefärbtes Schulklima die Delinquenzneigung steuert, sondern, ganz im Gegenteil, von außen her kommend, die Delinquenzneigung das Schulklima deutlich nachteilig beeinflusst, und zwar sowohl die Beziehung zu den Lehrpersonen wie aber auch die Disziplinprobleme im Unterricht. Jugendliche also, die Delinquenzneigung außerhalb der Schule zeigen, fallen in der Schule auch über eine äußerst negativ gefärbte Beziehung zu ihren Lehrpersonen auf und über Disziplinprobleme.

Das Selbstkonzept insgesamt also über das Selbstvertrauen und das emotionale Selbstbild gesprochen, kann eine sehr wichtige Ressource für männliche Jugendliche sein, nicht als Gewalttäter aufzutreten. Zugleich zeigt es auch, dass das Selbstkonzept als der Kernpunkt der Bewältigungskompetenz der Jungen gewertet werden kann, und zwar dahingehend, dass sowohl das Schulklima wie auch die Disziplinprobleme und auch die Erfahrungen im familiären Kontext zu einem gewichtigen Teil über dieses Selbstkonzept, und hierbei über den kognitiven wie aber auch über den emotionalen Aspekt bearbeitet werden müssen, um in einem zweiten Zug überhaupt zur Geltung zu kommen, in Bezug auf die Gewaltbereitschaft und die Gewalttätigkeit in der Schule. Jugendliche sind somit nicht im Sinne der Verhaltenstheorie Blackboxes, sondern sie entwickeln eine sehr komplexe und differenzielle Bewältigung ihrer Erfahrungen in den unterschiedlichen Lebensfeldern. Erst über diese Bewältigung lässt sich eine angemessene Erklärung der Gewalttätigkeit von Jungen vornehmen. Zugleich zeigt sich hier, dass die Bewältigungskompetenz der Jugendlichen eine sehr wichtige Ressource für das präventive oder dann therapeutische Eingreifen bezogen auf das Thema Gewalt darstellt.

## Literatur

- Bollen, K. A. and J. S. Long (1993). Introduction. *Testing structural equations models*. K. A. Bollen and J. S. Long. Newbury Park, CA, Sage: 1-9.
- Cairns, R. B. and B. D. Cairns (1994). *Lifelines and risks: pathways of youth in our time*. New York, Harvester Wheatsheaf.
- Catron, T. F. and J. C. Masters (1993). "Mothers' and Children's Conceptualizations of Corporal Punishment." *Child Development* 64: 1815-1828.
- Deinzer, R., R. Steyer, et al. (1995). "Situational effects in trait assessment: the FPI, NEOFFI, and EPI questionnaires." *European Journal of Personality* 2: 1-23.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore, Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen*. A. Leschinsky. Weinheim, Beltz. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34: 85-97.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, Huber.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen, Leske und Budrich.
- Heitmeyer, W., B. Collmann, et al. (1995). *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. Weinheim, Juventa.

- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, University of California Press.
- Hurrelmann, K. (1994). *Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim, Juventa.
- Jäger, R. S. (1999). Gewaltprävention. *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. M. Schäfer and D. Frey. Göttingen, Hogrefe: 203-244.
- Kaiser, A., Ed. (1997). *Koedukation und Jungen*. Weinheim, Beltz.
- Keller, C. (1998). „Die Geschlechterthematik aus der Sicht der Lehrpersonen der Sekundarstufe I.“ *Bildungspraxis und Bildungsforschung* 20(1): 115-133.
- Kersten, J. and H. Steinert (1997). Kriminalität als Bewerkstelligung von Geschlecht. 'Starke Typen' mit Risiken und Nebenwirkungen. *Starke Typen: Iron Mike, Crocodile Dundee und der Alltag von Männlichkeit*. J. Kersten and H. Steinert. Baden-Baden, Nomos: 7-12.
- Krohne, H. W. (1996). *Das Erziehungsstil-Inventar: ESI : Manual / von Heinz W. Krohne und Andreas Pulsack*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Kühnel, W. (1995). „Die Bedeutung von sozialen Netzwerken und Peer-group-Beziehungen für Gewalt im Jugendalter.“ *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 15(2): 122-144.
- LePore, P. C. and J. R. Warren (1997). "A comparison of single-sex and coeducational Catholic secondary schooling: Evidence from the national Educational Longitudinal Study of 1988." *American Educational Research Journal* 34(3): 485-511.
- Loeber, R. and T. Dishion (1983). "Early Predictors of Male Delinquency: A Review." *Psychological Bulletin* 94(1): 68-99.
- Loeber, R. and M. Stouthamer-Loeber (1998a). "Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies." *American Psychologist* 53: 242-259.
- Loeber, R. and M. Stouthamer-Loeber (1998b). Juvenile aggression at home and at school. *Violence In American Schools*. D. S. Elliott, B. Hamburg and K. R. Williams. Cambridge, Cambridge University Press: 94-126.
- Maccoby, E. E. (1986). Social Groupings in Childhood: Their Relationship to Prosocial and Antisocial Behavior in Boys and Girls. *Development of Antisocial and Prosocial Behavior*. D. Olweus, J. Block and M. Radke-Yarrow. Orlando, Academic Press: 263-284.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: growing up apart, coming together*. Cambridge, Mass., Belknap Press of Harvard University Press.
- Maihofer, A. (1995). *Geschlecht als Existenzweise*. Frankfurt a.M., Ulrike Helmer.
- Marsh, H. W. (1989). "Effects of attending single-sex and coeducational high schools on achievement, attitudes, behaviors and sex differences." *Journal of Educational Psychology* 81(1): 70-85.
- Marsh, H. W. (1989). "Effects of single-sex and coeducational schools: A response to Lee and Bryk." *Journal of Educational Psychology* 81(4): 651-653.
- Martin, C. L. and J. K. Littler (1990). "The Relation of Gender Understanding to Children's Sex-typed Preferences and Gender Stereotypes." *Child Development* 61: 1427-1439.
- Patterson, G. (1975). *Soziales Lernen in der Familie. Psychologische Hilfen für Eltern und Kinder*. München, Pfeiffer.
- Patterson, G. R., B. D. DeBaryshe, et al. (1989). "A Developmental Perspective on Antisocial Behavior." *American Psychologist* 44(2): 329-335.
- Patterson, G. R. and M. Stouthamer-Loeber (1984). "The Correlation of Family Management Practices and Delinquency." *Child Development* 55: 1299-1307.
- Sampson, R. J. (1986). Neighborhood Family Structure and the Risk of Personal Victimization. *The Social Ecology of Crime*. J. M. Byrne and R. J. Sampson. New York, Springer. 2: 25-46.
- Sampson, R. J. (1991). "Linking the Micro- and Macrolevel Dimensions of Community Social Organization." *Social Forces* 70(1): 43-64.
- Sampson, R. J. and W. B. Groves (1989). "Community Structure and Crime: Testing

- Social-Disorganisation Theory." *American Journal of Sociology* 94(4): 774-802.
- Sampson, R. J. and J. H. Laub (1994). "Urban Poverty and the Family Context of Delinquency: A New Look at Structure and Process in a Classic Study." *Child Development* 65: 523-540.
- Schmälzle, U. (1993). Prävention von Gewalt im Netzwerk von Schule, Familie und Bildungsarbeit. *Mit Gewalt leben*. U. Schmälzle. Frankfurt am Main, Knecht: 203-274.
- Schubarth, W. (2000). *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe*. Neuwied, Luchterhand.
- Shulman, S. (1993). "Close relationships and coping behavior in adolescence." *Journal of Adolescence* 16(3): 267-283.
- Steffens, U. and T. Bargel (1993). Empirische Schulforschung und Qualität von Schulen. *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Berlin, Luchterhand: 33-48.
- Steyer, R., M. Eid, et al. (1997). "Modeling True Intraindividual Change: True Change as a Latent Variable." *Methods of Psychological Research Online* 2(1): 21-33.
- Steyer, R., I. Partchev, et al. (2000). Modeling True Intraindividual Change in Structural Equation Models: The Case of Poverty and Children's Psychosocial Adjustment. *Modeling Longitudinal and Multilevel Data*. T. D. Little and K. U. Schnabel. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum: 109-126.
- Tzankoff, M. (1995). *Interaktionstheorie, Geschlecht und Schule*. Opladen, Leske + Budrich.
- Violi, E. (1997). Reflektierte Jugendpädagogik - ein neues Aufgabenfeld geschlechterbewusster Erziehung und Bildung. *Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft*. G. Silvia. Bern, Haupt: 297-310.
- Weinert, F. E. (1996). „Der 'gute Lehrer', die 'gute Lehrerin' im Spiegel der Wissenschaft." *Beiträge zur Lehrerbildung* 14(2): 141-151.
- Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. P. D. F. E. Weinert. Göttingen, Hogrefe. 2: 1-48.
- Weinert, F. E. and A. Helmke, Eds. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim, Psychologie Verlags Union.
- Willis, S. and J. Kenway (1986). "On overcoming sexism in schooling: To marginalize or mainstream." *Australian Journal of Education* 30(2): 132-149.
- Ziegler, A., P. Broome, et al. (1998). „Pygmalion im Mädchenkopf. Erwartungs- und Erfahrungseffekte koedukativen vs. geschlechtshomogenen Physikanfangsunterrichts." *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 45: 2-18.

Dr. Wassilis Kassis

Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Basel,  
Schweiz

Holbeinstr. 46, 4051 Basel, Schweiz

Tel. 004161 273 44 70/ Fax. 004161 273 44 72

e-mail: [Wassilis.Kassis@unibas.ch](mailto:Wassilis.Kassis@unibas.ch)